

Research Paper

Pathology of the descriptive evaluation system and providing a suitable model in the primary education period of Alborz province

Roya Najarian¹, Amirhossein Mehdizadeh^{2*}, Nahid Shafiee³, Nader Barzegar⁴, Batoul Faghiharam⁵

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

5. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

Received:2022/10/25

Accepted:2022/12/26

PP:144-161

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/JEDU.2024.31147.6243

Keywords:

Pathology, education, descriptive evaluation system.

Abstract

Introduction: Descriptive evaluation plays an important role in the new education system. In fact, descriptive evaluation has a new look at the role of the teacher, the role of the student and the place of evaluation in the teaching-learning process. The aim of the present research was the pathology of the descriptive evaluation system and providing a suitable model in the primary education period (the case study of Alborz province).

research methodology: The research method was self-emergent in terms of the qualitative design of the foundation's data type. The statistical population of the research included (experts or experts and pathology specialists of the descriptive evaluation system in the elementary school), the sample size was determined by taking into account the law of saturation, the number of 21 people with a purposeful (informed) snowball sampling method. The data collection method was library method, and the measurement tool was semi-structured interview. In order to analyze the data, coding was used.

Findings: Based on the paradigm model of the descriptive evaluation system model in the elementary school, according to the existing damage of education in Alborz province, it has 20 main categories and 72 subcategories out of 236 open concepts, it is approved and can be used in the field of descriptive evaluation. It also showed that the central, causal, strategic, contextual, mediating and consequential categories identified in the descriptive evaluation model have high credibility and are approved by experts.

Conclusion: It seems that the model designed for the descriptive evaluation system in the primary period is approved with regard to the existing damages in the education of Alborz province.

Citation: Najarian Roya, Mehdizadeh Amirhossein, Shafii Nahid, Barzegar Nader, Faqih-Aram Betoul.(2024). pathology of descriptive evaluation system and presentation of a suitable model in the primary education period of Alborz province, bimonthly scientific-research journal of new approach in educational management..Journal of New Approaches in Educational Administration; 14(6):144-161

Corresponding author: Amirhossein Mehdizadeh

Address: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

Tell:

Email: Amir.hmehdizadeh@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction:

Descriptive evaluation has a new look at the role of the teacher, the role of the student and the place of evaluation in the teaching-learning process, which was formed under the influence of new findings of psychological knowledge, new approaches in curriculum planning and the use of experiences from other countries. Is. Therefore, the necessity of having a valid assessment and evaluation in the education system and addressing its characteristics is clarified. Examining the evaluation system and determining what problems and challenges it is facing is a great help to the educational system and efforts are being made to solve these problems and also to improve the quality of learning and teaching.

Goal:

The purpose of this study is to design a suitable model for promoting the programs and activities of the pathology of the descriptive evaluation system in the primary period of education.

Method:

T Method: The research method was self-emerging in terms of the qualitative design of the foundation's data type. The statistical population of the research included (experts or experts and pathology specialists of the descriptive evaluation system in the elementary school), the sample size was determined by taking into account the law of saturation, the number of 21 people with a purposeful (informed) snowball sampling method. The data collection method was library method, and the measurement tool was semi-structured interview. In order to achieve theoretical saturation, special procedures of coding and analysis of symbols and signs, objective description of data were also used to determine validity (validity) of

findings, data were collected from multiple sources and alignment to Work has been done. The flexibility of the methods of programs, interviews, was re-evaluated many times and its content and processes were reviewed. In order to analyze the data, three types of open, central and selective coding were used. Findings:

Data analysis and conclusions from the research findings were used through content analysis. Then the researcher, the opinions of experts and educated people, Obtained work experience and experiences related to the research topic through semi-structured interviews this led to the development of new components for commercialization in the field of education.

Results:

Based on the paradigm model of the descriptive evaluation system model in the elementary school, according to the existing damage of education in Alborz province, it has 20 main categories and 72 subcategories out of 236 open concepts, it is approved and can be used in the field of descriptive evaluation. It also showed that the central, causal, strategic, contextual, mediating and consequential categories identified in the descriptive evaluation model have high credibility and are approved by experts.

Results:

It seems that the model designed for the descriptive evaluation system in the primary period is approved with regard to the existing damages in the education of Alborz province.

مقاله پژوهشی

آسیب شناسی نظام ارزشیابی توصیفی و ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی
آموزش و پرورش استان البرزرویا نجاریان^۱، امیرحسین مهدیزاده^{۲*}، ناهید شفیعی^۳، نادر برزگر^۴، بتول فقیه آرام^۵

۱. دانش آموخته دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران.

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران.

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران.

۵. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: در نظام جدید آموزش و پرورش ارزشیابی توصیفی نقش مهمی ایفا می کند. در واقع ارزشیابی توصیفی نگاه جدیدی به نقش معلم، نقش دانش آموز و جایگاه ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری دارد. هدف از تحقیق حاضر آسیب شناسی نظام ارزشیابی توصیفی و ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی آموزش و پرورش (مورد مطالعه استان البرز) بود.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش از نظر طرح کیفی از نوع داده بنیاد، خودظهور بود. جامعه آماری پژوهش شامل (صاحب نظران یا خبرگان و متخصصان آسیب شناسی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی) بودند، حجم نمونه با در نظر گرفتن قانون اشباع تعداد ۲۱ نفر با روش نمونه گیری هدفمند (آگاهانه) گلوله برفی تعیین شد. روش جمع آوری اطلاعات به روش کتابخانه ای، و ابزار اندازه گیری بصورت مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از کدگذاری استفاده شده است.

یافته ها: براساس مدل پارادایمی الگوی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب های موجود آموزش و پرورش استان البرز دارای ۲۰ مقوله اصلی و ۷۲ مقوله فرعی از بین ۲۳۶ مفهوم باز است مورد تایید می باشد و می تواند در حوزه ارزشیابی توصیفی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین نشان داد که مقوله های محوری، علی، راهبردی، زمینه ای، واسطه ای و پیامدی شناسایی شده در الگوی ارزشیابی توصیفی از نظر متخصصان دارای اعتبار بالایی است و مورد تایید است.

بحث و نتیجه گیری: به نظر می رسد الگوی طراحی شده برای نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب های موجود در آموزش و پرورش استان البرز را مورد تایید قرار می دهد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۵

شماره صفحات: ۱۶۱-۱۴۴

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/JEDU.2024.31147.6243

واژه های کلیدی:

آسیب شناسی، آموزش و پرورش، نظام ارزشیابی توصیفی

استناد: نجاریان، رویا، مهدیزاده امیرحسین، شفیعی ناهید، برزگر نادر، فقیه آرام بتول، (۱۴۰۲). آسیب شناسی نظام ارزشیابی توصیفی و ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴ (۶): ۱۶۱-۱۴۴

* نویسنده مسوول: امیرحسین مهدیزاده

نشانی: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران

تلفن:

پست الکترونیکی: Amir.hmehdizadeh@yahoo.com

مقدمه

طی سال‌های اخیر در کشور ما نظام ارزشیابی از شیوه سنتی به شیوه نوین یعنی توصیفی تغییر یافته است. این تغییر نه تنها در ظاهر بلکه در باطن و ساختار نظام سنجش و ارزشیابی باید دیده شود. بنابراین ارزشیابی توصیفی در نظام جدید آموزش و پرورش نقش مهمی ایفا می‌کند. در واقع ارزشیابی توصیفی نگاه جدیدی به نقش معلم، نقش دانش‌آموز و جایگاه ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری دارد که تحت تأثیر یافته‌های جدید دانش روان‌شناسی، رویکردهای جدید در برنامه‌ریزی درسی و بهره‌گیری از تجربیات کشورهای دیگر شکل گرفته است. بنابراین لزوم وجود یک سنجش و ارزشیابی معتبر در نظام آموزش و پرورش و پرداختن به مشخصات و ویژگی‌های آن روشن می‌گردد (Esmaili et al. 2016). آسیب‌ها و کاستی‌های موجود در نظام ارزشیابی تحصیلی ایران چون حافظه‌پروری و کم‌توجهی به حیطه و سطوح گوناگون یادگیری، تحمیل اضطراب نامطلوب به دانش‌آموزان، افزایش تکرار پایه تحصیلی، هدف شدن امتحان به جای یادگیری، کم‌توجهی به بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری از یک سو و از سوی دیگر یافته‌های جدید علمی در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی، شرایط جدید و نیازهای نوین زمینه‌ساز ایجاد تغییرات در نظام ارزشیابی ایران بوده‌اند (Qaradaghi Shkouhi, 2009).

روش ارزشیابی توصیفی نیز به مانند هر نوآوری دیگری در ابتدا با آسیب‌هایی روبرو بوده است؛ به سخن دیگر این رویکرد از آغاز تدوین طرح و اجرای آزمایشی آن تاکنون گرفتار این آسیب‌هایی بوده است. این آسیب‌ها می‌تواند هر طرح ارزشمندی را از اهداف خود دور سازد. شواهد نشان می‌دهد که هنوز هم این آسیب‌ها وجود دارند و حتی می‌توان گفت جدی‌تر هم شده است. به‌طور کلی آسیب‌ها مانع بزرگی برای استقرار و گسترش الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی محسوب می‌شود که باید سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان با روش‌های متنوع به تشریح و تبیین دقیق ابعاد و اجزا طرح اقدام کنند و از توسعه و شکل‌گیری سو برداشتها جلوگیری به عمل آورند (Melai Dastjardi, 2009). بررسی شواهد، مستندات و یافته‌های پژوهشی، وجود نقاط قوت، ضعف، موانع و مشکلاتی در نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور، فقدان شناخت عمیق و ژرف نسبت به آن‌ها را به تأیید می‌رساند. در این مطالعه کوشش خواهد شد تا بدون هر گونه سوگیری، تجربه زیسته معلمان ابتدایی در اجرای این نظام، بازنمایی گردد. مروری بر پیشینه پژوهشی موجود، از تعدد و تنوع نقاط ضعف و مواردی از نقاط قوت در اجرای این نظام حکایت دارد. مبتنی بر مطالعات انجام پذیرفته، از مهم‌ترین نقاط قوت اشاره شده در کاهش رقابت (الف) افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو؛ (ب) حذف اضطراب امتحان؛ و مطابقت بیشتر با استانداردهای ارزشیابی اشاره کرد (Namur et al, 2009). از سوی دیگر، مروری بر یافته‌های منتشر شده، از وجود ضعف‌ها، بروز آثار و پیامدهای نامطلوبی برای دانش‌آموزان، معلمان و به‌طور کلی نظام آموزشی حکایت دارد که برخی ناشی از ماهیت طرح ارزشیابی توصیفی، برخی ناشی از نحوه اجرا و عدم تناسب این برنامه با وضعیت موجود اغلب مدارس کشور، و برخی نیز مربوط به نظام ارزشیابی سابق است (Salehi et al, 2014).

اصلاحی و همکاران (Aslani et al, 2021) پژوهش تحت عنوان آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی توصیفی در فرایند مدیریت و برنامه‌ریزی در رسیدن به اهداف آموزشی با تأکید بر سند تحول بنیادین انجام دادند یافته‌ها نشان داد که به‌طور کلی از دیدگاه معلمان ابتدایی ارزشیابی توصیفی در تحقق اهداف، بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها، فراهم کردن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری تأثیر مطلوبی داشته است و تنها هدف حذف فرهنگ بیست‌گرایی دانش‌آموزان در حد نامطلوب ارزیابی شد. در پژوهش افضل‌خانی و تاجیک (Afzalkhani & Tajik, 2019) تحت عنوان آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری؛ یک مطالعه کیفی انجام دادند یافته‌ها نشان داد که در مرحله کیفی ۹۷ کد نهایی شناسایی شد، ۳۱ مفهوم نهایی و ۱۵ مقوله (امکانات مدرسه، توسعه حرفه‌ای معلمان، اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی و غیره) گردید. مقوله محوری این تحقیق آسیب‌های ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری بود که در نهایت پس از کدگذاری انتخابی داده‌های جمع‌آوری شده یافته‌های نهایی ارائه شد. نتایج و تحلیل دیدگاه‌ها، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش طبقه از نقاط ضعف گردید که شامل کاهش انگیزه و کاهش شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل؛ افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان؛ کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان و تبعات آن؛ کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و تبعات ناشی از آن؛ بی‌انگیزه بودن و عدم توسعه حرفه‌ای معلمان؛ عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی می‌شود.

در پژوهشی دیگر از لجمیری (Lajmiri, 2017) تحت عنوان آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان ایذه انجام دادند یافته‌ها نشان داد که میزان آسیب طرح ارزشیابی توصیفی در درجه اول مربوط به عوامل مرتبط به خانواده، در درجه دوم مربوط به عوامل مرتبط با آموزش در درجه سوم مربوط به عوامل مرتبط با دانش‌آموز می‌باشد. قلتاش، اوجی‌نژاد و دهقان‌مگابادی (Qaltash, Ojinejad & Dehghan Mangabadi, 2014) پژوهشی تحت عنوان آسیب‌شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی به‌منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی ناحیه دو شهر یزد انجام دادند یافته‌ها نشان داد که مشکلات مربوط به مقوله طراحی ارزشیابی

توصیفی از نظر معلمان و والدین تا حدودی (در سطح متوسط) وجود دارد، مشکلات اجرا از نظر معلمان در حد زیاد و از نظر والدین تا حدودی (در سطح متوسط) وجود دارد و در نهایت مشکلات پس از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان در حد زیاد و از نظر والدین تا حدودی وجود دارد.

در پژوهش پیتسیا، کاراکولیدیس و لیهانیا (Pitsia, Karakolidis & Lehanea, 2021) تحت عنوان بررسی استفاده از داده‌های ارزشیابی توصیفی توسط معلمان مدارس ابتدایی: بینش از یک نظرسنجی در مقیاس بزرگ در ایرلند انجام دادند یافته‌ها نشان داد که معلمان که نگرش مثبت‌تری نسبت به آزمون‌های استاندارد داشتند و آن‌هایی که اغلب درگیر نوعی رشد حرفه‌ای در آزمون استاندارد بودند، تمایل داشتند از داده‌های ارزشیابی برای اطلاع‌رسانی بیشتر به تدریس خود استفاده کنند. نیکولیچ و آنتونیویچ (Nikolic & Antonijevic, 2020) پژوهشی تحت عنوان برداشت معلمان از ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی در کراوو انجام دادند یافته‌ها نشان داد که تأثیر ارزیابی توصیفی بر انگیزش دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. اطلاعات مربوط به استفاده از ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که نگرش کمی منفی در بین معلمان مدارس ابتدایی حاکم است.

در پژوهشی دیگر از کلوز و کندریک (Close & Kendrick, 2019) پژوهشی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی با عنوان آموزش مدیران متخصص انجام دادند یافته‌ها نشان داد که برنامه‌های ارزشیابی توصیفی و اخلاقیات باید جزو برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان باشد. همین‌طور در پژوهش کیم، سفیک و برادوی (Kim, Sefcik & Bradway, 2018) تحت عنوان آسیب‌های ارزشیابی توصیفی - کیفی: بررسی سیستماتیک انجام دادند یافته‌ها نشان داد که سه یافته اصلی مشخص شد. اول، با وجود ناسازگاری‌ها، بیشتر مقالات شامل ویژگی‌های سازگار با تعریف و توضیحات کیفی محدود، در دسترس است. در مرحله بعد، انعطاف‌پذیری یا تغییرپذیری روش‌ها برای دستیابی به اطلاعات غنی و دستیابی به درک پدیده متداول و مطلوب است. سرانجام، توجه چگونگی انتخاب یک روش کیفی و دلیل مناسب بودن آن برای یک مطالعه خاص، در نمونه محدود بود و بنابراین نیاز به توجه بیشتر داشت.

بررسی نظام ارزشیابی و تعیین این‌که با چه مشکلات و چالش‌هایی روبروست، کمک شایانی به نظام آموزشی کرده و تلاش برای رفع این مشکلات و هم‌چنین بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی انجام می‌شود. در نظام ارزشیابی سنتی تنها به نتایج عینی و ملموس تحصیل توجه می‌شد و تمامی تلاش معلم، دانش‌آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون نهایی و نمره بود. دادن نمره و یا رتبه اثر منفی بر یادگیری دارد. دانش‌آموزان با گرفتن نمره یا رتبه، رهنمودها را فراموش می‌کنند. به‌همین دلیل نظام آموزشی کشور ما برای رفع مشکلات و کمبودهای ارزشیابی کمی (سنتی)، ارزشیابی توصیفی کیفی را جایگزین کرده است. در ارزشیابی جدید تکالیف چالش‌برانگیز برای رشد و توسعه تفکر در سطوح بالاتر، موردنیاز است و به انتظارات واقعی و قابل مشاهده از دانش‌آموز تأکید می‌شود، دانش‌آموزان در ارزشیابی از فعالیت‌هایشان فعال هستند.

با توجه به موارد یاد شده، یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر اجرای این طرح با آن مواجه است، اجرای برنامه درسی قصد شده است. به عبارت بهتر، خطمشی‌ها و اهدافی که سیاست‌گذاران در راستای تحقق ارزشیابی توصیفی به‌دنبال آند، در اجرا با مشکلات فراوانی روبروست. با بررسی پژوهش‌های انجام شده در کشور، پژوهش‌هایی که به بررسی آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی پرداخته باشند بسیار اندک و محدود هستند. از این‌رو هدف اصلی در پژوهش حاضر، کسب درک عمیقی از دیدگاه‌های معلمان آموزش ابتدایی در خصوص آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و پیامدهای آن بر فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. لذا انجام پژوهش پیرامون این طرح به شناخت نقاط قوت و ضعف این طرح کمک می‌کند با وجود اینکه در سال‌های اخیر تحقیقات و پژوهش‌های متعددی درباره ارزشیابی کیفی توصیفی صورت گرفته است، با این حال اکثر این تحقیقات به معرفی و بیان نقاط قوت و مزایای این الگو پرداخته‌اند و پژوهش‌های کمتری با روش کیفی آسیب‌های طرح را بررسی کرده بودند. این پژوهش رویکرد جدید ارزشیابی را که در این چند سال اخیر جایگزین ارزشیابی سنتی شده است را مورد بررسی قرار می‌دهد. درنهایت این پژوهش با این مسأله مهم مطرح می‌شود که «آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی کدام است و مناسب‌ترین الگو برای آن چیست؟»

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی روش گردآوری داده‌ها میدانی و از نظر روش اجرا جزو پژوهش‌های کیفی از نسخه اشتراوس و کوربین، با استفاده از تکنیک داده بنیاد است. جامعه آماری پژوهش شامل (صاحب نظران یا خبرگان و متخصصان آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی) بودند، حجم نمونه با در نظر گرفتن قانون اشباع تعداد ۲۱ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند (آگاهانه) گلوله برفی تعیین شد. ابتدا برای انجام مصاحبه با خبرگان آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی به دو نفر از متخصصان کلیدی این حوزه مراجعه شد. و پس از انجام مصاحبه با آن‌ها از آن‌ها خواسته شد که متخصصان دیگری که صاحب‌نظر هستند را معرفی نمایند به‌همین شکل خبرگان دیگر شناسایی شد که ۲۱ نفر شرکت کردند. برای اجرای فن دلفی و اخذ نظر خبرگان در خصوص شاخص‌های بدست‌آمده از مصاحبه‌ها ضمن

انتخاب تعدادی از نظراتی که با آن‌ها مصاحبه شد. جمع‌آوری اطلاعات از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی برای گردآوری داده‌ها استفاده گردید. در گام اول به‌منظور آشنایی با مفاهیم پایه و مبانی نظری و نیز آشنایی با مطالعات درخصوص موضوع مورد بحث از روش کتابخانه‌ای با استفاده از ابزار فیش‌برداری استفاده شد. در این مطالعه اسناد و مدارک که شامل مقالات، رساله، پایگاه‌های اطلاعاتی و مبانی نظری و پیشینه پژوهش بدست آمد. و در گام دوم به‌منظور گردآوری داده‌ها به‌روش میدانی استفاده گردید. و ابزار اندازه‌گیری بصورت مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای حصول اشباع نظری، از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها، توصیف عینی داده‌ها جهت تعیین روایی (تأییدپذیری) یافته‌ها نیز استفاده شد، داده‌ها از منابع متعدد جمع‌آوری شد و همسوسازی به‌کار گرفته شده است. انعطاف‌پذیری روش برنامه‌ها، مصاحبه‌ها، بارها ارزیابی مجدد شد و محتوا و فرایندهای آن مورد بازبینی قرار گرفت. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از سه نوع کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است.

یافته‌ها

از طریق کدگذاری باز ۲۳۶ مفهوم استخراج شد که در ادامه در پاسخ به سوالات تحقیق، چینی هر یک از مفاهیم مستخرجه در هر یک از مقوله‌ها صورت می‌گیرد.

سوال ۱- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله محوری است؟

طبق مدل پارادایمی، مقوله محوری، اتفاق یا واقعه‌ای است که جریان کنش‌ها و واکنش‌ها به‌سوی آن رهنمون می‌شوند تا آن را اداره، کنترل یا به آن پاسخ دهند. مقوله‌ای محوری است که همواره در داده‌ها ظاهر شود و تمامی مقوله‌های اصلی دیگر به آن مرتبط شود. نام مقوله محوری می‌تواند متناسب با موضوع مطالعه انتخاب شود که در این پژوهش «نظام ارزشیابی توصیفی» به‌عنوان مقوله محوری در نظر گرفته شده است. نتایج به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله محوری، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۱ مقوله اصلی است که از ۵ مقوله فرعی و ۱۹ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

۱- ارزشیابی توصیفی

- شناخت عمیق و دقیق دانش آموز
- هدایت دانش آموز به سمت توانایی‌هایش
- یادگیری توأم با شادابی و نشاط
- توجه به مسایل جسمانی و روحی دانش آموز
- کاهش رقابت‌های ناسالم و تفربرانگیز

سوال ۲- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله‌های علی است؟

مقوله‌های علی که حاصل شرایط علی یا شرایط مقدم است، رویدادهایی را شامل می‌شود که به وقوع یا رشد و گسترش پدیده‌ای می‌انجامد و به‌عبارتی، عامل اصلی به وجود آورنده «پدیده» مورد مطالعه هستند. درواقع، این شرایط باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شوند. نتایج به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله علی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۳ مقوله اصلی است که از ۱۰ مقوله فرعی و ۳۳ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

۱- بی‌تمایلی به ارزشیابی توصیفی

- نگرش منفی به ارزشیابی توصیفی
- عدم توجه درست معلمان
- برداشت‌های متفاوت از ارزشیابی توصیفی

۲- عدم همکاری والدین

- ندادن اطلاعات صحیح به والدین
- آشنایی ضعیف والدین از طرح ارزشیابی توصیفی براساس شنیده‌ها و نه آموزش
- غیرقابل باور بودن طرح ارزشیابی توصیفی برای والدین
- سردرگمی والدین از طرح ارزشیابی توصیفی

۳- گنگ و نامشخص بودن هویت ارزشیابی توصیفی

▪ ناشناخته بودن منطقی طرح ارزشیابی توصیفی برای تمام ذی‌نفعان (معلم، والدین، دانش‌آموز)

▪ اشراف کم معلمان به ارزشیابی توصیفی

▪ برداشت غلط از پوشه کار

سوال ۳- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله‌های راهبردی است؟

مقوله‌های راهبردی، راهبردهایی را برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده محوری ارائه می‌دهد. نتایج به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله راهبردی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۳ مقوله اصلی است که از ۱۳ مقوله فرعی و ۳۶ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

۱- ضعف در آموزش صحیح معلمان

▪ آموزش ناکافی معلمان

▪ جدی نگرفتن آموزش مستمر معلمان

▪ کافی نبودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در طول اجرای طرح

▪ کمبود بودجه برای جهت آموزش معلمان

۲- وجود معلمان کم تجربه و بی‌انگیزه

▪ توانایی کم معلمان در مهارت نوشتاری و گزارش نویسی

▪ نادیده گرفتن خبرگی معلمان در زمان استخدام

▪ نبود خلاقیت در معلم

▪ نداشتن علاقه و انگیزه و بی‌میلی به هنر معلمی

▪ خستگی جسمی و روحی معلم از فعالیت‌های آموزشی

۳- مشکل معلم در استفاده از فناوری

▪ ضعف در زیرساخت‌های الکترونیکی

▪ آشنایی محدود معلمان با ابزارهای الکترونیکی و نقش آن‌ها در جمع‌آوری اطلاعات

▪ کمبود امکانات و تجهیزات فناوری در مدارس

▪ نبود فرم‌های ارزیابی توصیفی الکترونیکی

سوال ۴- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله‌های زمینه‌ای است؟

مقوله‌های زمینه‌ای نشانگر زنجیره‌ای از شرایط محیطی است که راهبرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. نتایج به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله زمینه‌ای، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۴ مقوله اصلی است که از ۱۶ مقوله فرعی و ۴۹ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

۱- زیاد بودن حجم محتوای دروس

▪ تناسب ناهمگون حجم کتب درسی با مدت زمان تدریس

▪ عدم جذابیت و ناکارآمدی حجم زیاد محتوای کتب درسی

▪ غفلت از یادگیری عمیق به دلیل حجم زیاد و بدون اهمیت مطالب کتب درسی

▪ زیاد بودن سرفصل‌های آموزشی در کتب درسی

۲- تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس

▪ مختل شدن آموزش و یادگیری با تراکم دانش‌آموزان در کلاس درس

▪ خستگی و فرسودگی معلم از تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس

▪ عدم تناسب فعالیت‌های آموزشی با تعداد دانش‌آموزان

▪ کمبود وقت معلم در شناخت دقیق هر یک از دانش‌آموزان و ارزشیابی درست از او

۳- کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی

▪ نامناسب بودن فضای فیزیکی در مدارس جهت اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی

- امکانات و تجهیزات آموزشی ضعیف در مدارس
- جذاب نبودن مدارس از نظر اندازه و ظاهر
- قدیمی و بی‌کیفیت بودن امکانات مدارس
- وضعیت نامطلوب مدارس از جهت کتابخانه و زمین ورزش و...
- ۴- ندادن اختیارات کامل به معلم
- عدم استقلال در فرآیند کار معلم
- استفاده نکردن از نظرات معلمان در تصمیم‌گیری‌ها
- متمرکز بودن نظام آموزشی

سوال ۵- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله‌های واسطه‌ای است؟

مقوله‌های واسطه‌ای نشانگر زنجیره‌ای از شرایط خاص است که راهبرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. نتایج به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله واسطه‌ای، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۴ مقوله اصلی است که از ۱۴ مقوله فرعی و ۴۱ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

- ۱- هماهنگی ضعیف بین معلم و سایر ذی‌نفعان مدرسه
- عدم تعامل بین معلمان جهت در میان گذاشتن مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
- حمایت ضعیف مدیران و همکاران معلمان
- نبود جلسات هم‌اندیشی بین معلمان
- ۲- نظارت ضعیف بر اجرای برنامه ارزشیابی
- مطالعات ضعیف پیرامون ارزشیابی توصیفی
- نبود کدهای استاندارد در اجرای ارزشیابی توصیفی
- عدم بازرسی و نظارت مستمر نتایج کار معلمان
- نبود خط‌مشی و سیاست‌گذاری در اجرای ارزشیابی توصیفی
- ۳- وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان
- وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری برای معلم
- زمان کم معلم برای رسیدگی به گزارشات هر دانش‌آموز
- زمان بر بودن تکمیل فرم‌ها برای معلمان
- ۴- سلیقه‌ای عمل کردن مدارس در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان
- دخالت مدیران مدارس در ارزشیابی
- عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
- نبود مفهوم عملیاتی ثابت و مشترک برای معلمان در ارزشیابی
- دیکته شدن سلايق و تفکرات شخصی در ارزشیابی

سوال ۶- آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر چه مقوله‌های پیامدی است؟

مقوله‌های پیامدی نتیجه و حاصل راهبردها در مقابله با پدیده یا جهت اداره و کنترل پدیده هستند. نتایج به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مشخص می‌کند که در مقوله پیامدی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۵ مقوله اصلی است که از ۱۸ مقوله فرعی و ۶۰ مفهوم باز استخراج شده است که عبارتند از:

- ۱- بالا رفتن اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان
- ترس دانش‌آموز از درست مورد ارزشیابی قرار نگرفتن
- اعتقاد خانواده و برخی از دانش‌آموزان به نمره
- پذیرش سخت برخی از اولیا در نداشتن امتحان
- کاهش لذت یادگیری

- ۲- ورود دانش‌آموزان ضعیف به مقاطع تحصیلی بالاتر
- عدم توجه به اختلالات یادگیری دانش‌آموزان
 - رخنه کردن بی‌سوادی پنهان در دانش‌آموزان
 - سوق دادن دانش‌آموز ضعیف به پایه بالاتر
 - بی‌تفاوتی دانش‌آموزان به درس و یادگیری
 - تسلط ناکافی معلم به علم روان‌شناسی کودک
- ۳- کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان
- از بین رفتن رقابت بین دانش‌آموزان
 - نارضایتی دانش‌آموز و والدین از نحوه ارزشیابی
 - احساس دانش‌آموز به موردتوجه قرار نگرفتن توانایی‌هایش
- ۴- کشف نشدن استعدادها
- مغفول ماندن فرصت‌های یادگیری
 - فرایندمحور دیده نشدن استعداد دانش‌آموز
 - فراموش شدن توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز
- ۵- عدم تعادل در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان
- مغفول ماندن تفکر محتوامحوری
 - شکل نگرفتن تفکر یادگیری در دانش‌آموز
 - کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموز

سوال اصلی- الگوی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب‌های موجود آموزش و پرورش استان البرز چیست؟

جدول ۱- مقوله‌های فرعی و اصلی الگوی نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی بر اساس مدل پارادایمی

پدیده	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های اصلی
محوری	شناخت عمیق و دقیق دانش‌آموز	ارزشیابی توصیفی
	هدایت دانش‌آموز به سمت توانایی‌هایش	
	یادگیری توأم با شادابی و نشاط	
	توجه به مسایل جسمانی و روحی دانش‌آموز	
علی	کاهش رقابت‌های ناسالم و تنفربرانگیز	عدم همکاری والدین
	نگرش منفی به ارزشیابی توصیفی	
	عدم توجه درست معلمان	
	برداشت‌های متفاوت از ارزشیابی توصیفی	
راهبردی	ندادن اطلاعات صحیح به والدین	ضعف در آموزش صحیح معلمان
	آشنایی ضعیف والدین از طرح ارزشیابی توصیفی براساس شنیده‌ها و نه آموزش غیرقابل باور بودن طرح ارزشیابی توصیفی برای والدین	
	سردرگمی والدین از طرح ارزشیابی توصیفی	
	ناشناخته بودن منطق طرح ارزشیابی توصیفی برای تمام ذی‌نفعان (معلم، والدین، دانش‌آموز)	
توانایی کم معلمان	اشراف کم معلمان به ارزشیابی توصیفی	وجود معلمان کم تجربه و بی‌انگیزه
	برداشت غلط از پوشه کار	
	آموزش ناکافی معلمان	
	جدی نگرفتن آموزش مستمر معلمان	
توانایی کم معلمان در مهارت نوشتاری و گزارش نویسی	کافی نبودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در طول اجرای طرح	وجود معلمان کم تجربه و بی‌انگیزه
	کمبود بودجه برای جهت آموزش معلمان	
	توانایی کم معلمان در مهارت نوشتاری و گزارش نویسی	
	نادیده گرفتن خبرگی معلمان در زمان استخدام	
نبود خلاقیت در معلم		

	نداشتن علاقه و انگیزه و بی‌میلی به هنر معلمی	
	خستگی جسمی و روحی معلم از فعالیت‌های آموزشی	
	ضعف در زیرساخت‌های الکترونیکی	
مشکل معلم در استفاده از فناوری	آشنایی محدود معلمان با ابزارهای الکترونیکی و نقش آن‌ها در جمع‌آوری اطلاعات	
	کمبود امکانات و تجهیزات فناوری در مدارس	
	نبود فرم‌های ارزیابی توصیفی الکترونیکی	
	تناسب ناهمگون حجم کتب درسی با مدت زمان تدریس	
زیاد بودن حجم محتوای دروس	عدم جذابیت و ناکارآمدی حجم زیاد محتوای کتب درسی	
	غفلت از یادگیری عمیق به دلیل حجم زیاد و بدون اهمیت مطالب کتب درسی	
	زیاد بودن سرفصل‌های آموزشی در کتب درسی	
	نامناسب بودن فضای فیزیکی در مدارس جهت اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی	
کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی	امکانات و تجهیزات آموزشی ضعیف در مدارس	زمینه‌ای
	جذاب نبودن مدارس از نظر اندازه و ظاهر	
	قدیمی و بی‌کیفیت بودن امکانات مدارس	
	وضعیت نامطلوب مدارس از جهت کتابخانه و زمین ورزش و...	
ندادن اختیارات کامل به معلم	عدم استقلال در فرآیند کار معلم	
	استفاده نکردن از نظرات معلمان در تصمیم‌گیری‌ها	
	متمرکز بودن نظام آموزشی	
	عدم تعامل بین معلمان جهت در میان گذاشتن مشکلات یادگیری دانش‌آموزان	
هم‌هنگی ضعیف بین معلم و سایر ذی‌نفعان مدرسه	حمایت ضعیف مدیران و همکاران معلمان	
	نبود جلسات هم‌اندیشی بین معلمان	
	مطالعات ضعیف پیرامون ارزشیابی توصیفی	
نظارت ضعیف بر اجرای برنامه ارزشیابی	نبود کدهای استاندارد در اجرای ارزشیابی توصیفی	
	عدم بازرسی و نظارت مستمر نتایج کار معلمان	
	نبود خط‌مشی و سیاست‌گذاری در اجرای ارزشیابی توصیفی	واسطه‌ای
وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان	وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری برای معلم	
	زمان کم معلم برای رسیدگی به گزارشات هر دانش‌آموز	
	زمان بر بودن تکمیل فرم‌ها برای معلمان	
	دخالت مدیران مدارس در ارزشیابی	
سلیقه‌ای عمل کردن مدارس در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان	عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	
	نبود مفهوم عملیاتی ثابت و مشترک برای معلمان در ارزشیابی	
	دیگته شدن سلاقی و تفکرات شخصی در ارزشیابی	
	ترس دانش‌آموز از درست مورد ارزشیابی قرار نگرفتن	
بالا رفتن اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان	اعتقاد خانواده و برخی از دانش‌آموزان به نمره	
	پذیرش سخت برخی از اولیا در نداشتن امتحان	
	کاهش لذت یادگیری	
	عدم توجه به اختلالات یادگیری دانش‌آموزان	
ورود دانش‌آموزان ضعیف به مقاطع تحصیلی بالاتر	رخنه کردن بی‌سواد پنهان در دانش‌آموزان	
	سوق دادن دانش‌آموز ضعیف به پایه بالاتر	
	بی‌تفاوتی دانش‌آموزان به درس و یادگیری	پیامدی
	تسلط ناکافی معلم به علم روان‌شناسی کودک	
کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان	از بین رفتن رقابت بین دانش‌آموزان	
	نارضایتی دانش‌آموز و والدین از نحوه ارزشیابی	
	احساس دانش‌آموز به مورد توجه قرار نگرفتن توانایی‌هایش	
	مغفول ماندن فرصت‌های یادگیری	
کشف نشدن استعدادها	فرایندمحور دیده نشدن استعداد دانش‌آموز	
	فراموش شدن توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز	

مغفول ماندن تفکر محتوامحوری	عدم تعادل در رشد
شکل نگرفتن تفکر یادگیری در دانش‌آموز	همه‌جانبه دانش‌آموزان
کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموز	

مطابق جدول الگوی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب‌های موجود آموزش و پرورش استان البرز براساس مدل پارادایمی دارای ۲۰ مقوله اصلی و ۷۲ مقوله فرعی از بین ۲۳۶ مفهوم باز است:

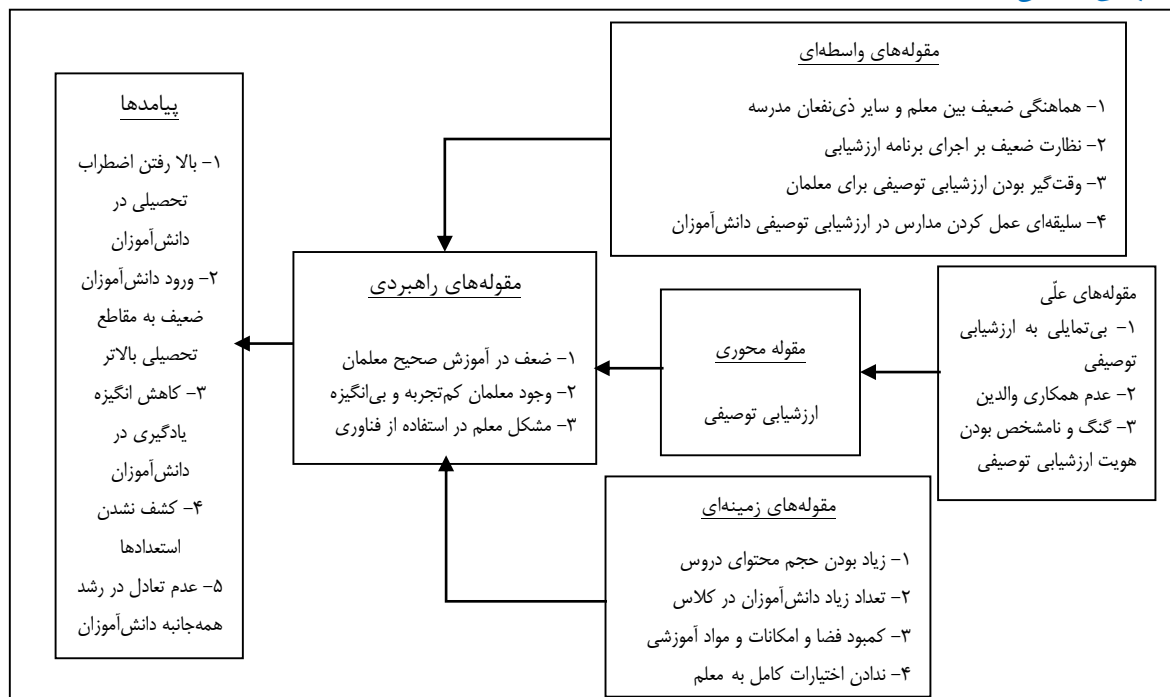
۱- پدیده محوری شامل ۱ مقوله فرعی به نام ارزشیابی توصیفی است که مقوله‌های فرعی آن عبارتند از: جذب استعدادها؛ شناسایی استعدادها؛ حفظ استعدادها.

- شناخت عمیق و دقیق دانش‌آموز
- هدایت دانش‌آموز به سمت توانایی‌هایش
- یادگیری توأم با شادابی و نشاط
- توجه به مسایل جسمانی و روحی دانش‌آموز
- کاهش رقابت‌های ناسالم و تنفربرانگیز
- ۲- مقوله‌های علی شامل ۳ مقوله فرعی است که:
 - ❖ اولین مقوله بی‌تمایلی به ارزشیابی توصیفی نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - نگرش منفی به ارزشیابی توصیفی
 - عدم توجه درست معلمان
 - برداشت‌های متفاوت از ارزشیابی توصیفی
 - ❖ دومین مقوله عدم همکاری والدین نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - ندادن اطلاعات صحیح به والدین
 - آشنایی ضعیف والدین از طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس شنیده‌ها و نه آموزش
 - غیرقابل باور بودن طرح ارزشیابی توصیفی برای والدین
 - سردرگمی والدین از طرح ارزشیابی توصیفی
 - ❖ سومین مقوله گنگ و نامشخص بودن هویت ارزشیابی توصیفی نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - ناشناخته بودن منطق طرح ارزشیابی توصیفی برای تمام ذی‌نفعان (معلم، والدین، دانش‌آموز)
 - اشراف کم معلمان به ارزشیابی توصیفی
 - برداشت غلط از پوشه کار
 - ۳- مقوله‌های راهبردی شامل ۳ مقوله فرعی است که:
 - ❖ اولین مقوله ضعف در آموزش صحیح معلمان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - آموزش ناکافی معلمان
 - جدی نگرفتن آموزش مستمر معلمان
 - کافی نبودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در طول اجرای طرح
 - کمبود بودجه برای جهت آموزش معلمان
 - ❖ دومین مقوله وجود معلمان کم تجربه و بی‌انگیزه نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - توانایی کم معلمان در مهارت نوشتاری و گزارش نویسی
 - نادیده گرفتن خبرگی معلمان در زمان استخدام
 - نبود خلاقیت در معلم
 - نداشتن علاقه و انگیزه و بی‌میلی به هنر معلمی
 - خستگی جسمی و روحی معلم از فعالیت‌های آموزشی
 - ❖ سومین مقوله مشکل معلم در استفاده از فناوری نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - ضعف در زیرساخت‌های الکترونیکی
 - آشنایی محدود معلمان با ابزارهای الکترونیکی و نقش آن‌ها در جمع‌آوری اطلاعات

- کمبود امکانات و تجهیزات فناوری در مدارس
- نبود فرم‌های ارزیابی توصیفی الکترونیکی
- ۴- مقوله‌های زمینه‌ای شامل ۳ مقوله فرعی است که:
 - ❖ اولین مقوله زیاد بودن حجم محتوای دروس نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - تناسب ناهمگون حجم کتب درسی با مدت زمان تدریس
 - عدم جذابیت و ناکارآمدی حجم زیاد محتوای کتب درسی
 - غفلت از یادگیری عمیق به دلیل حجم زیاد و بدون اهمیت مطالب کتب درسی
 - زیاد بودن سرفصل‌های آموزشی در کتب درسی
 - ❖ دومین مقوله کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - نامناسب بودن فضای فیزیکی در مدارس جهت اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی
 - امکانات و تجهیزات آموزشی ضعیف در مدارس
 - جذاب نبودن مدارس از نظر اندازه و ظاهر
 - قدیمی و بی کیفیت بودن امکانات مدارس
 - وضعیت نامطلوب مدارس از جهت کتابخانه و زمین ورزش و...
 - ❖ سومین مقوله ندادن اختیارات کامل به معلم نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - عدم استقلال در فرآیند کار معلم
 - استفاده نکردن از نظرات معلمان در تصمیم‌گیری‌ها
 - متمرکز بودن نظام آموزشی
- ۵- مقوله‌های واسطه‌ای شامل ۴ مقوله فرعی است که:
 - ❖ اولین مقوله هماهنگی ضعیف بین معلم و سایر ذی‌نفعان مدرسه نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - عدم تعامل بین معلمان جهت در میان گذاشتن مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
 - حمایت ضعیف مدیران و همکاران معلمان
 - نبود جلسات هم‌اندیشی بین معلمان
 - ❖ دومین مقوله نظارت ضعیف بر اجرای برنامه ارزشیابی نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - مطالعات ضعیف پیرامون ارزشیابی توصیفی
 - نبود کدهای استاندارد در اجرای ارزشیابی توصیفی
 - عدم بازرسی و نظارت مستمر نتایج کار معلمان
 - نبود خط‌مشی و سیاست‌گذاری در اجرای ارزشیابی توصیفی
 - ❖ سومین مقوله وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری برای معلم
 - زمان کم معلم برای رسیدگی به گزارشات هر دانش‌آموز
 - زمان بر بودن تکمیل فرم‌ها برای معلمان
 - ❖ چهارمین مقوله سلیقه‌ای عمل کردن مدارس در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - دخالت مدیران مدارس در ارزشیابی
 - عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
 - نبود مفهوم عملیاتی ثابت و مشترک برای معلمان در ارزشیابی
 - دیکته شدن سلايق و تفکرات شخصی در ارزشیابی
- ۶- مقوله‌های پیامدی شامل ۵ مقوله فرعی است که:
 - ❖ اولین مقوله بالا رفتن اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - ترس دانش‌آموز از درست مورد ارزشیابی قرار نگرفتن
 - اعتقاد خانواده و برخی از دانش‌آموزان به نمره

- پذیرش سخت برخی از اولیا در نداشتن امتحان
 - کاهش لذت یادگیری
 - ❖ دومین مقوله ورود دانش‌آموزان ضعیف به مقاطع تحصیلی بالاتر نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - عدم توجه به اختلالات یادگیری دانش‌آموزان
 - رخنه کردن بی‌سوادی پنهان در دانش‌آموزان
 - سوق دادن دانش‌آموز ضعیف به پایه بالاتر
 - بی‌تفاوتی دانش‌آموزان به درس و یادگیری
 - تسلط ناکافی معلم به علم روان‌شناسی کودک
 - ❖ سومین مقوله کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - از بین رفتن رقابت بین دانش‌آموزان
 - نارضایتی دانش‌آموز و والدین از نحوه ارزشیابی
 - احساس دانش‌آموز به موردتوجه قرار نگرفتن توانایی‌هایش
 - ❖ چهارمین مقوله کشف نشدن استعدادها نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - مغفول ماندن فرصت‌های یادگیری
 - فرایندمحور دیده نشدن استعداد دانش‌آموز
 - فراموش شدن توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز
 - ❖ پنجمین مقوله عدم تعادل در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان نام گرفته است و مقوله‌های فرعی آن عبارتند از:
 - مغفول ماندن تفکر محتوامحوری
 - شکل نگرفتن تفکر یادگیری در دانش‌آموز
 - کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموز
- بنابراین، با توجه به مقوله‌های شناسایی‌شده، بر اساس مدل پارادایمی گردند تئوری، الگوی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب‌های موجود آموزش و پرورش استان البرز به صورت شکل زیر است.

مدل نهایی تحقیق:



شکل ۱- الگوی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب‌های موجود آموزش و پرورش استان البرز براساس مدل پارادایمی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی توصیفی و ارائه الگوی مناسب در دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز بود. به این منظور محقق به شش پرسش پژوهش پاسخ داد. برای پاسخ به پرسش اول و یافتن مقوله محوری آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش محقق به کاوش پرداخت و پس از استخراج پاراگراف‌ها و متون مرتبط با آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی، به روش مصاحبه مقوله محوری آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی را استخراج کرد این مقوله‌ها شامل: (شناخت عمیق و دقیق دانش‌آموز، هدایت دانش‌آموز به سمت توانایی‌هایش، یادگیری توأم با شادابی و نشاط، توجه به مسایل جسمانی و روحی دانش‌آموز، کاهش رقابت‌های ناسالم و تنفربرانگیز) می‌باشد. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Qaltash, Ojinejad & Dehghan Mangabadi, 2014) و (Lajmiri, 2017) همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی به‌جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند، توصیفی از وضعیت آن‌ها ارائه دهد، ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد و دانش‌آموزان را به اتخاذ جهت‌گیری‌های درست در زمینه هدف از تحصیل، صرف تلاش و پشتکار زیاد در امر یادگیری، اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب (پردازش عمیق اطلاعات) و افزایش خودکارآمدی تحصیلی ترغیب کند. با توجه به اهدافی که طرح ارزشیابی توصیفی دارد (از جمله بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، فراهم کردن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی، بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری یا کاهش فشارهای روانی ناشی از نظام ارزشیابی موجود و...) پیاده‌سازی درست این طرح نیاز به کمک تمام ذی‌نفعان نظام آموزشی اعم از معلم، مدیر، کارکنان مدرسه، والدین، دانش‌آموزان و حتی رسانه‌ها دارد تا طرح فوق با آسیب‌های کمتری مواجه شده و بتواند در حوزه تعلیم و تربیت به درستی ایفای نقش نماید.

در ادامه پژوهشگر به پرسش دوم پاسخ داد در مقوله علی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۳ مقوله اصلی است که شامل (اولین مقوله بی‌تمایلی به ارزشیابی توصیفی، دومین مقوله عدم همکاری والدین، سومین مقوله گنگ و نامشخص بودن هویت ارزشیابی توصیفی) می‌باشد. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Qaltash, Ojinejad & Dehghan Mangabadi, 2014)، همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت اساساً باورها و نگرش‌ها سهم مهمی در پذیرش و یا عدم پذیرش در حوزه‌های مختلف دارند. زمانی که افراد پیرامون موضوعی به‌خوبی اطلاع رسانی نشوند و آگاهی خوبی نسبت بدان نداشته باشند، حتی اگر هم فواید آن موضوع زیاد باشد، باز هم در مقابل آن جبهه‌گیری می‌کنند و همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد عدم آشنایی و برداشت متفاوت معلمان با مفهوم واقعی ارزشیابی توصیفی و اشراف کم آن‌ها هب این مقوله؛ کاستی‌ها و آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی را افزایش می‌دهد و با استناد به مطالعات پیشین (Babaei, 2012 & Samira, 2010) نگرش منفی معلم درصد موفقیت طرح ارزشیابی توصیفی را کاهش می‌دهد. در عین حال مطابق با نتایج به‌دست‌آمده عدم همکاری والدین با طرح ارزشیابی توصیفی که ناشی از ندادن اطلاعات درست به آن‌ها است بر روند نظام ارزشیابی توصیفی خلل ایجاد خواهد کرد که برطرف نمودن این مشکل با اطلاع رسانی به والدین و آگاه کردن آن‌ها از فواید و مزایای طرح ارزشیابی توصیفی قابل اصلاح و برطرف کردن آسیب‌های این حوزه است.

پژوهشگر به پرسش سوم هم پاسخ داد که در مقوله راهبردی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز شامل ۳ مقوله (اولین مقوله ضعف در آموزش صحیح معلمان، دومین مقوله وجود معلمان کم‌تجربه و بی‌انگیزه، سومین مقوله راهبردی اصلی مشکل معلم در استفاده از فناوری) است. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Nikolich, N. & Antonijevic, 2010) و (Close & Kendrick, 2019) همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت اساساً بدون وجود معلمان حرفه‌ای، توانمند و باکیفیت در کلاس، امکان موفقیت هیچ‌کدام از تلاش‌ها برای اصلاح سیستم آموزشی وجود ندارد. معلم رکن اصلی نظام آموزشی است و موفقیت این نظام در گرو خبرگی و مهارت این فرد نهفته است. الگوهای ارائه شده در حوزه ارزشیابی توصیفی هم‌چون خوش‌خلق و شریفی (Khoshkhalgh & Sharifi, 2009) و کرمعلیان، جعفری هرندی و عبادی (Karamalian, Jafari-Harandi & Ebadi, 2012) نیز تاکید دارند که ارزشیابی توصیفی نیازمند سطح خاصی از رشد حرفه‌ای معلم است بنابراین نظام آموزشی مسئولیت سنگینی در قبال حرفه‌ای نمودن معلمان با آموزش‌های مستمر و پی‌درپی دارد و ضعف در این حوزه، آسیب‌های جدی را به همراه خواهد داشت. هم‌چنین وجود معلمان کم‌تجربه و بی‌انگیزه در نظام آموزشی نیز معضلی است که همچنان در سیستم آموزش و پرورش وجود دارد و بعضاً معلمان به استخدام در می‌آیند که نه‌تنها برای حرفه‌نعلمی تربیت نشده‌اند، خودشان نیز علاقه و میلی برای خلاقیت نشان دادن در شغل معلمی را ندارند. کاهش این معضل نیاز به تغییر در روند استخدام معلمان دارد و نیاز است تا استعدادیابی در این حوزه صورت گرفته و معلمان با‌انگیزه مورد استخدام قرار گیرند. مقوله راهبردی بعدی که نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز را دچار آسیب کرده؛ مشکل معلم در استفاده از فناوری است و همان‌طور که می‌دانیم معلمان ما در حوزه استفاده از ابزارهای فناوری آموزش نمی‌بینند و خودشان غالباً به‌طور شخصی آموزش می‌بینند، برای

از بین بردن آسیب‌های این حوزه، علاوه بر قوی نمودن زیرساخت‌های الکترونیکی در مدارس، می‌بایست آموزش‌های مورد نیاز معلمان در لیست برنامه‌های آموزش و پرورش قرار گیرد.

پژوهشگر در پاسخ به پرسش چهارم به این نتیجه دست یافت که در مقوله زمینه‌ای، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز شامل ۴ مقوله اصلی (اولین مقوله زیاد بودن حجم محتوای دروس، دومین مقوله تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، سومین مقوله کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی، چهارمین مقوله ندادن اختیارات کامل به معلم) می‌باشد. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Lajmiri, 2017)، (Qaltash, Ojinejad & Dehghan Mangabadi, 2014) و (Pitsia, Karakolidisc & Lehanea, 2021) همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت طبق تعریفی که از آیزنر ارائه شده برنامه درسی یک مدرسه، یا یک کلاس درس را می‌توان مجموعه‌ای از وقایع از قبل پیش‌بینی شده دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک دانش‌آموز در نظر گرفته شده است. در دوره ابتدایی حجم محتوای دروس بسیار زیاد هستند و همین امر از آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز است. اساساً محتوای دروس در عین این که باید جامع و کاربردی باشند، باید ارزشمند بوده و به درد زندگی دانش‌آموزان بخورد و آن‌ها بتوانند آن‌چه را که در قالب کتب درسی می‌آموزند، عملاً در زندگی خود پیاده‌سازی کنند. در کنار زیاد بودن حجم محتوای دروس، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس نیز از دیگر آسیب‌هایی است که نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز با آن مواجه است. تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس نه تنها خستگی و فرسودگی را برای معلم به ارمغان می‌آورد بلکه موجب می‌شود تا به دلیل تراکم دانش‌آموزان در کلاس درس، آموزش و یادگیری نیز دچار اختلال شود و معلم به دلیل نداشتن فرصت، ارزشیابی توصیفی درستی از دانش‌آموزان انجام ندهد. آسیب فوق چنان بااهمیت است که محققان مختلفی از جمله (Nisi Medhaji, 2016) در مطالعات خود بدان اشاره داشتند و اذعان نمودند که تعداد زیاد دانش‌آموزان کیفیت کار معلم را به شدت کم می‌کند. مقوله آسیب‌پذیری بعدی کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی است و همان‌طور که میدانیم نظام آموزشی موفق از نظر فضا و امکانات آموزشی باید مجهز باشد و یا حداقل با استانداردهای معمول مطابقت داشته باشد اما این مورد هم چنان در مدارس ما به ویژه در استان البرز به‌عنوان یک مسئله حل نشده به قوت خود باقی است و مدارس در عین قدیمی بودن، از حداقل امکانات مثل کتابخانه، آزمایشگاه و... برخوردار نیستند. چهارمین مقوله زمینه‌ای که مورد شناسایی قرار گرفته ندادن اختیارات کامل به معلمان است که این امر نیز از تمرکز نظام آموزش و پرورش نشأت می‌گیرد و مسئله کلی در تمام سیستم آموزش و پرورش کشور است و با توجه به این که این امر یک مسأله سیاسی است، توجه به آن نیاز به توجه بیشتر صاحبان قدرت دارد و برای اصلاح آن تصمیم‌گیری در سطح کلان باید صورت گیرد.

در پاسخ به پرسش پنجم پژوهشگر به این نتیجه دست یافت که در مقوله واسطه‌ای، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۴ مقوله اصلی شامل (اولین مقوله واسطه‌ای اصلی هماهنگی ضعیف بین معلم و سایر ذی‌نفعان مدرسه، دومین مقوله واسطه‌ای اصلی نظارت ضعیف بر اجرای برنامه ارزشیابی، سومین مقوله واسطه‌ای اصلی وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان، چهارمین مقوله واسطه‌ای اصلی سلیقه‌ای عمل کردن مدارس در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان) می‌باشد. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Aslani et al, 2021)، (Afzalkhani & Tajik, 2019) و (Qaltash, Ojinejad & Dehghan Mangabadi, 2014) همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت نبود هماهنگی بین معلم و سایر ذی‌نفعان مدرسه از مواردی است که به فرهنگ هر کشور بر می‌گردد و با توجه به این که کار گروهی در بین ما انسان‌ها به ویژه در جهان سوم به سختی صورت می‌گیرد، نمی‌توانیم با تغییر در فرهنگ به اصلاح این مورد امیدوار باشیم و در کوتاه مدت خواهان آن باشیم که معلمان و ذی‌نفعان مدرسه که در واقع همگی برای هدف والای آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند اما خیلی از مواقع یادشان می‌رود تا با یکدیگر گفتگو و هم‌اندیشی نمایند؛ در این مورد اصلاح شوند مگر اینکه نظام آموزشی به‌صورت اجبار از همه‌ی معلمان و ذی‌نفعان خود بخواهد که با همدیگر تشریک مساعی داشته باشند. در ارتباط با آسیب بعدی تحت عنوان نظارت ضعیف بر اجرای برنامه ارزشیابی باید بپذیریم که خطمشی و سیاست‌گذاری درستی در اجرای ارزشیابی توصیفی وجود ندارد و همین امر موجب شده تا معلمان به‌صورت خودجوش و خودخواسته به ارزشیابی از دانش‌آموزان بپردازند که این مورد نیازمند نظارت جدی است. به‌خصوص که با توجه به وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان (که آسیب شناسایی شده بعدی است) معلمان به دلیل نداشتن وقت، هرطور که خودشان بخواهند به ارزشیابی می‌پردازند و این مسأله هم چنان در مطالعات مختلف هم‌چون حسنی (Hasani, 2004) و (Lahijani, 2018) نیز گوشرد شده اما رسیدگی صورت نگرفته است. چهارمین مقوله واسطه‌ای، سلیقه‌ای عمل کردن مدارس در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان است که بسیار دیده شده که مدیران مدارس در ارزشیابی توصیفی دخالت کرده و بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، سلاقی و تفکرات شخصی خود را در ارزشیابی دیکته می‌کنند.

در پاسخ به پرسش ششم پژوهشگر به این نتیجه دست یافت که در مقوله پیامدی، آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز تحت تاثیر ۵ مقوله اصلی شامل (اولین مقوله پیامدی اصلی بالا رفتن اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان، دومین

مقوله پیامدی اصلی ورود دانش‌آموزان ضعیف به مقاطع تحصیلی بالاتر، سومین مقوله پیامدی اصلی کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان، چهارمین مقوله پیامدی اصلی کشف نشدن استعدادها، پنجمین مقوله پیامدی اصلی عدم تعادل در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان) می‌باشد. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعات (Afzalkhani & Tajik, 2019)، (Lajmiri, 2017)، (Nikolic & Antonijevic, 2020) و (Kim, Sefcik, & Bradway, 2018) همخوانی دارد. جهت تبیین و توضیح یافته‌ها باید گفت اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان یکی از پیامدهای نظام ارزشیابی توصیفی است که به‌دلیل ترس دانش‌آموز از درست مورد ارزشیابی قرار نگرفتن به وی دست می‌دهد و همین امر لذت یادگیری را از وی می‌گیرد. با وجودی که از اهداف ارزشیابی توصیفی، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری با کاهش اعتبار نمره است. اما به‌دلیل سلیقه‌ای عمل کردن معلمان، در سیستم ارزشیابی توصیفی دانش‌آموز فکر می‌کند که درست مورد ارزشیابی قرار نگرفته و تلاش او برای یادگیری دیده نشده است و همین امر به کم‌شدن سطح بهداشت روان در او می‌انجامد. پیامد دیگری که از آسیب‌های نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز است، ورود دانش‌آموزان ضعیف به مقاطع تحصیلی بالاتر است که این امر موجب رخنه‌کردن بی‌سوادی پنهان در دانش‌آموزان شده و آن‌ها را نسبت به درس و یادگیری بی‌تفاوت کرده و در عین حال، آن‌ها را با همین بی‌تفاوتی و بی‌خیالی به‌طور ضعیف به پایه بالاتر سوق می‌دهد. سومین مقوله پیامدی شناسایی شده کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان است که مطابق نتایج و مصاحبه‌های صورت گرفته مشخص شده که این مقوله باعث از بین رفتن رقابت بین دانش‌آموزان و ناراضی‌توانی دانش‌آموز و والدین آن‌ها از نحوه ارزشیابی شده است. کشف نشدن استعدادها از دیگر پیامدهای شناسایی شده است که منجر به مغفول ماندن فرصت‌های یادگیری شده است. کشف نشدن استعدادها در دوره ابتدایی می‌تواند بر آینده دانش‌آموز تاثیر بسیار منفی داشته باشد چرا که با کشف نشدن استعدادها در این دوره، دانش‌آموز به‌درستی هدایت نشده و مسیر زندگی و شغلی‌اش در آینده تحت تاثیر قرار می‌گیرد. پنجمین مقوله پیامدی با عنوان عدم تعادل در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان شناسایی شده است که آسیب فوق‌منحرف به مغفول ماندن تفکر محتوامحوری و شکل نگرفتن تفکر یادگیری در دانش‌آموز و در عین حال کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموزان شده است. دوره ابتدایی دوره بسیار حساسی است و قطعا یکی از حیاتی‌ترین دوره‌های زندگی هر فردی محسوب می‌شود و دانش‌آموزان افراد در این سن، بسیار حساس و آسیب‌پذیر هستند و کوچکترین ناهنجاری، می‌تواند تاثیر عمیقی روی بافت شخصیتی آن‌ها بگذارد. خدشه وارد شدن به اعتماد به نفس دانش‌آموزان دوره ابتدایی سبب می‌شود تا رفتار و حالات روحی آن‌ها تغییر کرده و او را با تهدیدهای جدی مواجه سازد. بنابراین آسیب فوق‌منحرف باید در نظام آموزشی خیلی جدی گرفته شده و برای رفع آن اقدام گردد.

محدودیت‌های پژوهش

۱. یکی از محدودیت‌ها مربوط به روش اجرای پژوهش بود که چون روش به‌صورت کیفی انتخاب شده بود، فرایند جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز محقق با کندی صورت گرفت.
۲. یکی از محدودیت‌هایی که محقق با آن مواجه شد وجود ابی‌دومی کرونا بود که باعث شد تا فرایند اجرای مصاحبه به‌صورت رودررو صورت نگیرد و جهت پیشگیری از مبتلا شدن به ویروس کرونا، سوالات مصاحبه برای صاحب‌نظران و خبرگان محترم ارسال شود و این عزیزان به‌صورت نوشتاری به سوالات مصاحبه پاسخ دادند.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

۱. نظام آموزش و پرورش از رسانه‌ها برای اطلاع بخشی پیرامون طرح ارزشیابی توصیفی به جامعه، خانواده، معلم و... کمک بگیرد.
۲. به‌جای افزایش حجم محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، به جذابیت و کارآمد بودن مطالب درسی به‌ویژه در حوزه مهارت‌های مهم زندگی توجه شود.
۳. نسبت به سرفصل‌های آموزشی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی تجدیدنظر صورت گیرد و موارد مهم و غیرمهم تفکیک شوند.
۴. جلسات هم‌فکری و مشورت به همت مدیران مدارس در بازده‌های زمانی مناسب برای معلمان و حتی والدین برگزار شود.
۵. معلمان در هنگام ارزشیابی، اختلالات یادگیری دانش‌آموزان را مدنظر قرار داده و در جهت رفع آن‌ها راهکار به والدین ارائه دهند.

نتیجه‌گیری

در پایان با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر می‌توان نتیجه‌گیری کرد الگوی طراحی شده برای نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به آسیب‌های موجود در آموزش و پرورش استان البرز را مورد تایید قرار می‌دهد.

ملاحظات اخلاقی

همه مراحل فرایند پژوهش (گردآوری، تحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌های پژوهش) ملاحظات اخلاقی را باید مدنظر و مورد توجه قرار داد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

به منظور رعایت اخلاق پژوهش، هدف کار برای تمامی مشارکت‌کنندگان به دقت تشریح شد و به آنها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند و نیازی به نوشتن نام خود ندارند.

حامی مالی

این پژوهش، تحت حمایت مالی هیچ نهادی نبوده و با هزینه‌های شخصی خود پژوهشگران انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

فرشته فلاحتی‌نژاد: گردآوری داده‌ها و نگارش مقاله؛ دکتر امیرحسین مهدیزاده: راهنمایی و نظارت بر نگارش مقاله؛ دکتر عباس قلتاش: راهنمایی بر نگارش مقاله؛ دکتر علیرضا عراقیه: مشاوره بر نگارش مقاله؛ دکتر بتول فقیه‌آرام: مشاوره بر نگارش مقاله.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تضاد منافع احتمالی را در رابطه با تحقیق، تألیف و انتشار این مقاله اعلام نکرده‌اند.

References

1. Afzalkhani, Maryam and Tajik, Zahra. (2019). Descriptive evaluation pathology for the realization of the teaching and learning process, a qualitative study. Educational Leadership and Management Quarterly, Islamic Azad University, Garmsar Branch, 14(2), 1-20. (In Persian)
2. Aslani, Shilan; Golsarkhi, Saadi; Abdi Fathabad, Mohammad; Gholami Paul Basra, Ali; Karagozlu, Zahra and Karagozlu, Samia. (2021). Pathology of the descriptive evaluation system in the process of management and planning in achieving educational goals with an emphasis on the document of fundamental transformation. The first international conference of educational sciences, psychology and humanities. (In Persian)
3. Babaei, Mitra (2012). The most important harms of implementing qualitative-descriptive evaluation from the point of view of teachers implementing the qualitative-descriptive evaluation program. Available at <http://gpd.blogfa.com/post/118> (In Persian)
4. Close, P. & Kendrick, A. (2019). Developing specialist leaders of education: A research engagement approach. Professional Development in Education, 45(2), 291-306.
5. Esmaili Ermi, owner; Hasanpour Brijani, Maryam and Ebrahimi Erami, Maedeh. (2016). The importance and application of descriptive evaluation in the teaching-learning process. Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, 3(1), 138-152. (In Persian)
6. Hasani, Mohammad. (2004). Descriptive evaluation guide. Ch 1, Tehran: Contemporary works publication. (In Persian)
7. Karamalian, Hassan; Jafari-Harandi, Reza and Ebadi, Hossein. (2012). Investigating the problems of implementing descriptive qualitative evaluation from the point of view of teachers and principals of elementary schools. New Educational Approaches, 8(2), 92-73. (In Persian)
8. Khoshkhalgh, Iraj and Sharifi, Hassan Pasha. (2009). Evaluation report of the experimental implementation of descriptive evaluation in the fourth and fifth grades of some educational regions of the country. Research project, Research Institute of Education and Training. (In Persian)
9. Kim, H., Sefcik, J. S. & Bradway, C. (2018). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. Res Nurs Health. 2017 Feb; 40(1), 23- 42.
10. Lahijani, Senor. (2018). Challenges of descriptive evaluation in elementary education of Iran's educational system. The first national conference of Farda School. (In Persian)
11. Lajmiri, Shakib. (2017). Descriptive evaluation pathology of elementary school from the perspective of elementary school teachers in Izeh city. The second international conference on psychology, counseling, education and training, Mashhad. (In Persian)
12. Melai Dastjardi, Somia. (2009). Examining descriptive evaluation problems from the perspective of teachers and parents of elementary school students in Isfahan city, academic year 2018-2018. Master's thesis, Isfahan University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
13. Namur, Yusuf; truthful, great; Abolghasemi, Abbas and Darakhshande, Saeedseif. (2009). Investigating and comparing the effectiveness of descriptive qualitative evaluation and traditional

- evaluation on the social skills of primary school students. *Journal of Educational Sciences*, 3 (12), 152-143. (In Persian)
14. Nikolic, N. & Antonijevic, R. (2020). Class teache's perception of descriptive evaluation. *Journal: Research in Pedagogy*, 3(2), 31-47.
15. Nikolich, N. & Antonijevic, R. (2020). Class Teacher's Perception of Descriptive Evaluation. *Nikolic- Antonijevic: Class Teacher's PERCEPTION OF Descriptive Exaluation*.
16. Nisi Medhaji, Amina. (2016). Descriptive evaluation pathology for the realization of the learning process. The 9th International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran, Mehr Ashraq Conference Company, https://www.civilica.com/Paper-RAFCON09-RAFCON09_011.html(In Persian)
17. Qaltash, Abbas; Ojinejad, Ahmadreza and Dehghan Mangabadi, Alireza. (2014). Pathology of the descriptive evaluation model in order to provide a suitable model in the elementary school. *Scientific-research quarterly, research in school and virtual learning*, 3 (10), 7-16. (In Persian)
18. Qaradaghi Shkouhi, Bahman. (2009). *Observational assessment, a new method in the service of descriptive qualitative evaluation*. Tehran: Koresh Publishing. (In Persian)
19. Pitsia, V., Karakolidisc, A. & Lehanea, P. (2021). Investigating the Use of Assessment Data by Primary School Teachers: Insights from a Large-scale Survey in Ireland. *Educational Assessment*, 26(3), 145-162. doi.org/10.1080/10627197.2021.1917358
20. Salehi, Keyvan; Bazargan, Abbas; Sadeghi, Nahid and Shekahi-Yekta, Mohsen. (2014). Representation of teachers' perceptions and lived experiences of possible harms caused by the implementation of descriptive evaluation program in elementary schools. *Educational Measurement and Evaluation Quarterly*, 5(9), 59-99. (In Persian)
21. Samira. (2010). Damages and shortcomings of the descriptive evaluation system. Available at <http://samira-soroush.blogfa.com>(In Persian)